

Schäfer, Alfred

Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit

Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 131-140. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Schäfer, Alfred: Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit - In: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 131-140 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219819 - DOI: 10.25656/01:21981

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219819>

<https://doi.org/10.25656/01:21981>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

26. Beiheft

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert

Herausgegeben von
Helmut Peukert und Hans Scheuerl

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert
/ hrsg. von Helmut Peukert und Hans Scheuerl. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1991

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 26)

ISBN 3-407-41126-X

NE: Peukert, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41126-X

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
 I. Dimensionen eines pädagogischen Lebenswerks	
HELMUT PEUKERT	
Reflexion am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken	15
 II. Wilhelm Flitners Konzeption einer systematischen und allgemeinen Erziehungswissenschaft	
ULRICH HERRMANN	
„Es gibt einen pädagogischen Grundgedankengang“. Das Systematische und die Systematik in Wilhelm Flitners Entwurf und Begründung der Erziehungswissenschaft	31
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	
Die Stellung Wilhelm Flitners in der Entwicklung der neueren deutschen Pädagogik	47
RAINER KOKEMOHR	
Ein sprachtheoretisches Implikat des „pädagogischen Verhältnisses“ in der „Allgemeinen Pädagogik“ Wilhelm Flitners	59
WINFRIED MAROTZKI	
Zur Aktualität der Bildungstheorie Wilhelm Flitners	71
 III. Wilhelm Flitners Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch- pragmatischer Wissenschaft“	
HEINZ-ELMAR TENORTH	
„Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“	85

HANS-HERMANN GROOTHOFF Zu Wilhelm Flitners Vorlesungen und Übungen zur Pädagogik 1945–47	109
BERNHARD KORING Pädagogische Bildung als Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Zur Bildungstheorie und zum Wissenschaftsverständnis Wilhelm Flitners	113
ALFRED SCHÄFER Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit	131
HELMUT RICHTER Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grund- gedankengang	141
 IV. Veränderte gesellschaftlich-geschichtliche Voraussetzungen und die gegenwärtige Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft	
WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Der „ethische Grundgedanke“ und das Problem unserer bedrohten Zukunft	157
DIETRICH BENNER Allgemeine Pädagogik als Kritik und Orientierung pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Frage nach der gegenwärtig möglichen Formulierung eines „pädagogischen Grundgedankengangs“	171
HANS-JOCHEN GAMM Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung	187
JAN MASSCHELEIN Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität	197
JÖRG RUHLOFF Eine Allgemeine Pädagogik?	211
Die Autoren dieses Bandes	217

Engagierte Reflexion und imaginierte Wirklichkeit

I.

Die neuzeitliche pädagogische Reflexion gewinnt ihren Ausgangspunkt in der Auflösung ständisch-statischer Reproduktionsformen und dem bürgerlichen Anspruch einer vernunftgemäßen Neugestaltung soziale Lebensverhältnisse derart, daß individuelles Glück und soziale Wohlfahrt in für alle anerkennungsfähiger Form zusammenstimmen. Mit der Durchsetzung neuer Formen der gerade über Individuierung konstituierten sozialen Abhängigkeit wird das bürgerliche Emanzipationsprogramm in individualisierender Reduktion zur sozialen Zumutung an die pädagogische Reflexion: Sie hat die Vermittlung von subjektiven Glücks- und Vernunftansprüchen mit objektiven Gegebenheiten in der individuellen Biographie zu gewährleisten. So illusorisch diese Zumutung sein mag, sie bedeutet die Konstitutionsbedingung moderner pädagogischer Reflexion als Kritik sowohl nicht-vernunftgemäßer Lebensverhältnisse wie auch gelebter pädagogischer Verkehrsformen.

Der Preis dieser Konstitution besteht in der Uneinlösbarkeit des Anspruchs, an dem um der Möglichkeit subjektiver Selbstkonstitution willen dennoch festzuhalten ist. Dabei hängen die Kritik wie auch die Konstruktion alternativer pädagogischer Wirklichkeitsszenarien, also pädagogischer Wirklichkeiten, in deren abstrakter Konstruktion sich argumentativ Realitätsannahmen und imaginäre Vorstellung vermischen, von den Maßstäben ab, die man als Legitimationsbasis annimmt. Begründete Maßstäbe begrenzen die Reichweite der Kritik und ermöglichen gerade dadurch die Begrenzung des konstruktiven Entwurfs durch realistische Annahmen. Die radikale Ablehnung der faktischen Realität von einem subjektiven Vernunft- und/oder Naturstandpunkt aus führt zur ebenso radikalen Fiktion, die Akzeptanz gelebter Formen als Maßstab zur Selbstaufgabe von Kritik und Konstruktion. In Frage steht die Selbstbegrenzung einer dennoch als autonom anerkannten subjektiven Vernunft – die Verhinderung der Verselbständigung einer Kritik, die keinen (für die Konstruktion imaginärer Wirklichkeiten erforderlichen) Ruhepunkt mehr findet, das Festhalten am Anspruch von Kritik und Aufklärung, ohne deren Dialektik zu verfallen. Das Bewußtsein dieser Problematik macht ROUSSEAU zum Stammvater neuzeitlicher Pädagogik.

Die Frage, wie jene Objektivität beschaffen ist, an der pädagogische Kritik als subjektive ihre diese Subjektivität transzendierende Grenze und Geltung findet, und die zugleich die Basis konstruktiver Wirklichkeitsentwürfe bildet, konstituiert

in ihrer Beantwortung unterschiedliche pädagogische Theorien. Deren Differenzen verweisen auf die Ungelöstheit des Problems der Objektivität von theoretisch definierten Kriterien: Es scheinen weitere vorstellbar zu sein. Diesem Problem könnte dann begegnet werden, wenn man sich einer Objektivität vergewissern könnte, die als reale (und nicht nur subjektiv-theoretisch begründete) der subjektiven Problematisierung als nicht-transzendierbare vorgegeben ist, die deren kritisches Engagement wie auch die Konstruktion imaginäre Wirklichkeiten begrenzt, aber zugleich auch erfordert (sonst befände man sich nicht in der Neuzeit). Als einen solchen Begründungsversuch, der zugleich Kritik und Konstruktion als je subjektiven ihren objektiven Ort zuweisen möchte, fasse ich die Verortung der Allgemeinen Pädagogik durch WILHELM FLITNER auf. Ein derartiger Versuch dürfte allerdings nur möglich sein, wenn man die obigen Konstitutionsbedingungen pädagogischer Theoriebildung so verändert, daß nicht nur die Radikalität der Kritik sich an der gelungenen Wirklichkeit bricht, sondern daß zugleich diese Kritik sich als konstruktiver Entwurf in die ‚Evolution‘ gelingender Wirklichkeit einordnen läßt. Den Maßstab für Engagement, Kritik und Entwurf pädagogischer Wirklichkeit aus der Realität zu nehmen, bedeutet allerdings, dennoch in eine Distanz zu dieser treten zu müssen. Diese Distanz als Einheit mit der Realität denken zu können – dies wird die Schwierigkeit eines solchen Vorgehens ausmachen.

II.

Wenn sich die erzieherische Welt nur in der Abstraktion zeigt (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 137), so könnte man dies so verstehen, daß der theoretische Zugriff konstitutiv ist für das, was ‚pädagogische Wirklichkeit‘ genannt werden kann. Um einer solchen Denkweise (vgl. SCHÄFER 1989) entgegenzuwirken, führt FLITNER das reale Einbezogenessein pädagogischer Wirklichkeiten in andere Sozialbeziehungen an: Pädagogisches Handeln und Wirken ist Bestandteil real-menschlicher Beziehungen, auch wenn man sich dies nicht immer klarmacht. Die pädagogische Wirklichkeit als faktisch gegebene (wenn auch nicht empiristisch beschreibbare) wird damit tendenziell universell, wenn auch nach den unterschiedlichen Gesichtspunkten in der sozialen Wirklichkeit differenzierbar. Erst wenn die Mitgängigkeit pädagogischer Bezüge zum Problem wird, bildet sich ein Bewußtsein pädagogischer Sachverhalte, das bereichsbezogene Probleme als pädagogische abstrahiert und Lösungen reflektiert. Es entsteht eine vorwissenschaftliche Basis der wissenschaftlichen pädagogischen Reflexion. Sie „liegt in den *Erziehungslehren* bestimmter Wirkungskreise, in denen die Ideale, Normen und Regeln bestimmter historischer *Lebensformen* gelten, und wo eine *erziehende Praxis* – eine Pädagogie – sich ausgebildet hat“ (FLITNER 1957/1989, S. 325). Um aber den Abweis der bloß leeren Abstraktion leisten zu können, sind in diesem Modell der Einheit von Lebensform-gebundener Praxis, ihrer konkret situativen Reflexion und wissenschaftlicher Theorie bestimmte Implikationen notwendig.

So ist die Erziehungslehre als problemorientierte Reflexion der pädagogischen Implikationen einer Lebensform, in der diese als pädagogische erst bewußt werden, in der Gültigkeit ihrer Aussagen an deren Realität gebunden. Dies betrifft nicht nur

den Wahrheitsaspekt, die adäquate Wiedergabe real vorfindbarer Verhältnisse und Handlungsmuster, sondern auch deren Akzeptanz als normativ verbindlich, als objektiv gültige Sitte einer historischen Lebensform. Ihre Wahrheit und Richtigkeit erfährt die Erziehungslehre in der Anpassung dieser gültigen Lebensform an Problembewußtsein provozierende Situationen. Erziehungslehren befinden nicht über die Wahrheit und Richtigkeit der pädagogischen Implikationen einer Lebensform – was grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden kann (aber hier ausgeschlossen wird), weil die pädagogischen Implikationen nur qua Abstraktion, d.h. qua Verfremdung des gelebten Zusammenhangs deutlich werden. Praktische Probleme mögen Bewußtsein konstituieren – nicht aber notwendig dessen pädagogischen Charakter und damit die Art und Weise der Problemwahrnehmung und der Lösungsvorschläge. FLITNER schließt beides kurz: Erziehungslehren werden als Selbstausslegungsformen des diese Lebensform konstituierenden objektiven Geistes verstanden, für die reflektierende Subjekte als Möglichkeitsbedingung in Funktion genommen werden.

Der internen Wahrheit einer objektiv sittlichen Lebensform, die sich pädagogisch auslegt, entspricht ihre externe Stimmigkeit bezogen auf andere in der Gesellschaft vorfindbare Lebensformen und deren Auslegung. „Erziehung ist aber nur möglich in Lebenskreisen, die durch einen Konsens über das Daseinsverständnis in sich geeint sind. Rechtspflege, Politik, öffentlich-gesittetes gesellschaftliches Leben und Erziehung setzen immer einen tragenden Personenkreis voraus, der über das Gebührende und Rechte, über das eigentliche Menschliche, über das gelungene oder verfehlte Leben ein Mindestmaß gemeinsamer Bewertung wie selbstverständlich besitzt“ (FLITNER 1957/1989, S. 347). Der Interpretation objektiver sozialer Sittlichkeit in einer Gesellschaft entspricht so eine soziale Differenzierung in Träger dieser Sittlichkeit und einfache, aber abhängige Praktiker, die ihre Legitimation aus dem funktionalen Bezug auf eben die Geltung dieser objektiven Sittlichkeit ableitet.

Die gleichen Implikationen der inhaltlichen Gebundenheit an die gelebte Wahrheit sittlicher Praxis und der Annahme ihrer Einheit sind auch konstitutiv für FLITNERS Überlegungen zum Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik. Für diese beiden Implikationen stehen die Konzepte der Objektivität und des pädagogischen Grundgedankenganges.

Die Objektivität der pädagogischen Wissenschaft grenzt FLITNER deutlich nach zwei Seiten ab. Gegen den empiristischen Anspruch einer reinen Beschreibung pädagogischer Sachverhalte wird die (philosophisch zu reflektierende) „Sinnfrage“ (vgl. FLITNER 1957/1989, S. 324) als unerlässlich ins Feld geführt – und damit auch die Option auf kritische Distanz und Parteilichkeit ‚in den Wirren der Zeit‘. Zugleich aber betrifft die Abgrenzung auch den mit dieser Option möglicherweise verbundenen Anspruch des reflektierenden und parteilichen Wissenschaftlers, normative Maßstäbe selbst zu entwickeln. FLITNER wendet sich gegen solche normativen Pädagogen (vgl. ebd. S. 334), die nicht mit dem praktischen Leben und dem gelebten Ethos verbunden sind, und lehnt derartige Perspektiven als intellektualistisch und technizistisch ab (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 242). Zwar sei die pädagogische Reflexion immer an das Wissen um die menschliche Bestimmung

und die Motivation zur Förderung dieser Bestimmung gebunden (vgl. FLITNER 1957/1989, S. 323), aber deren Inhaltlichkeit kann nicht konstruiert werden, sondern wird nur vorgefunden. „Damit aber ist jede Wissenschaft, die sich auf den handelnden Menschen bezieht, von einem Moment bestimmt, das nicht nur subjektiv ist, sondern selbst schon auslegend, entscheidend, sinnauffassend, bejahend. Diese Wissenschaften sind nicht voraussetzungslos; sie entstehen aus vorwissenschaftlich erfahrener Wahrheit, wie sie im handelnden Leben selbst gefunden und bewahrt wird. Sie bearbeiten, klären, kritisieren die Lebenswahrheit, aber den Bezug auf sie werden sie nicht los. Darauf beruht ihre Wahrheit und ihre Bedeutung“ (FLITNER 1957/1989, S. 324). Auch hier sichert der Bezug zur gelebten Wahrheit, der als funktionale wie geltungsmäßige Grenze angegeben wird, die pädagogische Abstraktion vor ihrer theoretischen und praktischen Bedeutungslosigkeit und damit die pädagogische Wissenschaft vor dem Vorwurf der Beliebigkeit ihrer Aussagen.

Es ist diese gelebte sittliche Wahrheit, deren Einheit im pädagogischen Grundgedankengang quasi-epochenspezifisch zu explizieren ist – parteilich und engagiert im Namen eben dieser sittlichen Wahrheit und gegen deren Verformungen, akzidentielle Zweideutigkeiten, subjektive Verzerrungen usw. Es ist die verpflichtende Verantwortung vor der gelebten sittlichen Wahrheit, die die Objektivität der pädagogischen Wissenschaft verbürgt. „*Diese Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden* ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne *pädagogische Wissenschaft* heißen darf. Sie faßt alle Erziehungslehren zusammen, welche in einem Kreis gemeinsamen Lebens von den Praktikern als wahr erkannt werden. Sie vereinigt sie, ordnet sie in einen universalen pädagogischen Grundgedankengang ein, prüft sie, verbindet diesen Grundgedanken mit der wissenschaftlichen Reflexion in ihrer Gesamtheit, kritisiert die Erziehungslehren von da aus, reinigt sie von Irrtümern und Beengtheiten und klärt den Standort auf, an dem sie praktiziert werden. In diesem Sinne ist die pädagogische Wissenschaft durchaus *réflexion engagée*“ (FLITNER 1957/1989, S. 328). Wie schon für die gelebte Sittlichkeit so wird auch für den diese reflektierenden pädagogischen Grundgedankengang Einheitlichkeit angenommen – eine Einheitlichkeit, die sich jenseits aller Formulierungen eines solchen Grundgedankengangs in unterschiedlichen pädagogischen Entwürfen (hier spricht sich dieser Grundgedanke nur individuell aus – vgl. FLITNER 1950/1983, S. 123), aber auch implizit in theologischen, wissenschaftlichen und philosophischen Aussagesystemen durchhält.

Die allgemeine Pädagogik, die den pädagogischen Grundgedankengang zu explizieren hat, stellt demnach so etwas wie eine Erziehungslehre für die Gesamtgesellschaft dar, provoziert durch das Problem, daß nicht nur deren Lebenskreise zunehmend sich gegeneinander verselbständigen und damit auseinanderfallen, sondern daß sie zudem intern in Auflösung begriffen sind. Sie ist die Antwort auf die Problematik der Dialektik der Aufklärung, die davon ausgeht, daß traditionelle Mittel dieser Einhalt gebieten können, weil die Substanz gelebter Sittlichkeit noch nicht zerstört ist, daß man sich ihrer vergewissern und sie gegen diesen Irrweg restituieren muß. Als philosophisch-hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft soll die Pädagogik selbst zu einer Pädagogie werden (vgl. FLITNER 1950/1989, S. 348), zum Ort verantwortlicher Praxis einer pädagogischen Bildung und zum Statthalter des dieser entsprechenden umfassenden Bewußtseins.

Als philosophische zielt Pädagogik auf die Verständigung aller Verantwortlichen für die sittlichen Lebensbezüge der Gesellschaft über den Sinn und die Bestimmung der menschlichen Existenz. Vor dem Hintergrund der Zerrissenheit des modernen Lebens muß daran gearbeitet werden, „einen Konsens der Geister wiederzugewinnen, der die produktive Fortführung unseres humanen Zusammenlebens ermöglicht“ (FLITNER 1950/1989, S. 347–i.O. gesperrt). Diese Arbeit am Konsens in Sinn- und Geltungsfragen der Verantwortlichen bedingt den dialogischen Charakter der pädagogischen Wissenschaft (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 129 f.). „Die Form der pädagogischen Wissenschaft wird daher die einer dialektischen Besinnung sein. Die Diskussion über die rechte Erziehung, die in der Praxis aller Erziehungsstätten faktisch im Gange ist, wird in einer umfassenden und methodisch geordneten Verständigung aller Praktiker zusammengefaßt werden müssen ... Insbesondere ist es der *öffentlich gewordene Erziehungswille*, der in dieser Selbstbesinnung Klarheit, Ordnung und Auslegung seines Strebens erfahren soll“ (ebd., S. 130).

Ist damit die oberste Funktion der Pädagogik in der Öffentlichkeit bezeichnet, so kommt es intern, d.h. mit Bezug auf die an unterschiedlichen sozialen Orten und mit unterschiedlicher Kompetenz tätigen Pädagogen, darauf an, „für die *tragende und einende erziehende Kraft zu sorgen*, ohne die unser Bildungswesen und alle erziehenden Kreise in eine endlose Zersplitterung geraten müßten. Recht, Sitte, Staatsmoral, Politik lassen sich nicht mehr erneuern, wenn an diesem Konsens der Pädagogen nicht gearbeitet wird“ (FLITNER 1957/1989, S. 348). Der pädagogische Grundgedankengang wird sich im Verstehen der aktuellen und strukturellen Bedingungen pädagogischen Handelns soweit spezifizieren müssen, daß er dem Erzieher „ein Standortbewußtsein im Kampfgewühl der Zeit gibt“ (ebd., S. 336) – und zwar ein einheitliches, in der Objektivität des pädagogischen Grundgedankengangs gründendes.

Gegenüber dieser hermeneutischen Aufgabe einer pädagogischen Bildung tritt der ‚technisch‘-pragmatische Aspekt der pädagogischen Wissenschaft, die Beantwortung der Frage nach konkreten Lösungsmustern von als problematisch wahrgenommenen pädagogischen Situationen, in seiner Bedeutung zurück. Wichtiger als diese pragmatische Hilfe ist die Vermittlung des Geistes, aus dem heraus an Situationen herangegangen wird, Probleme wahrgenommen und Lösungen vermutet werden.

III.

Eine solche Orts- und Funktionsbestimmung der pädagogischen Wissenschaft ist nun allerdings nur sinnvoll, wenn man von einer Differenz zwischen Lebens-Realität und Sinnbestimmung ausgeht, also genau von jener Problemstellung, daß nicht nur das Verhältnis von Realität und Reflexion gestört erscheint (eben das macht das Aufsteigen von der Erziehungslehre zur universalen pädagogischen Wissenschaft notwendig), sondern auch und gerade jene Realität selbst, deren sittliche Wahrheit doch die Grundlage für Objektivität und Geltung pädagogischer Aussagensysteme sein sollte. Zu fragen ist daher, inwieweit das Verhältnis von Realität und Abstraktion sich als einheitliches aufrechterhalten läßt – und damit auch, ob

sich im Ansatz FLITNERS nicht selbst systematisch bedingte Unschärfen in der Bestimmung dieses Verhältnisses aufweisen lassen.

Der argumentationsstrategisch entscheidende Punkt liegt in der Bestimmung des Verhältnisses von gelebter sittlicher Realität und Abstraktion. Die Priorität der gelebten sittlichen Praxis gegenüber der begrifflichen Abstraktion bedingt nicht nur den schematisierend-auslegenden Charakter der letzteren; zugleich ist damit die Schwierigkeit etabliert, daß man über keine (subjektiv vermittelten) Beurteilungskriterien verfügt, nach denen diese sittlichen Lebensformen eingeschätzt werden könnten. Dies bedeutet, daß man Erziehung als vorfindbare auch dann annehmen muß, wenn man ihre Form ablehnt: Anzunehmen ist ein extrem weiter Erziehungsbegriff, unter den internationale Einwirkungsversuche ebenso fallen wie Sozialisationseffekte. Erreicht wird damit eine Lebensnähe des ‚Begriffs‘ Erziehung und zugleich eine Einschränkung des (intentional) verantwortbaren Bereichs. Der Preis besteht allerdings darin, daß dieser weite Begriff unkritisch wird, daß in der funktionalen Betrachtungsweise des gelebten Ethos Herrschaftsverhältnisse, Ideologien wie funktionale Domestikationsprozesse nicht mehr als solche erfaßt werden.

Die Abstraktion, in der sich die gelebte Realität als pädagogische bewußt wird, ist nun nicht nur eine von der Vielfalt der Erscheinungsformen, die auf deren Gemeinsames zielen würde. Sie ist zugleich eine von den akzidentiellen Fehlformen der sittlichen Substanz; sie zieht auf einen diesem Ethos adäquaten Begriff von Erziehung – auf das, was FLITNER ‚echte Erziehung‘ nennt. Erst durch diese Richtung der Abstraktion gewinnt der Erziehungsbegriff jene kritische Potenz, die zugleich durch Verpflichtung auf die Objektivität des fragwürdig gewordenen Ethos in ihrer konstruktiv-theoretischen wie normativen Reichweite eingegrenzt wird. In der Abstraktion wird nicht nur eine Differenz zwischen substanzieller (echter) und akzidentiemer (falscher, äußerlicher) Realität konstituiert, sondern damit auch eine zwischen dem allgemein-deskriptiven und dem allgemein-gültigen Begriff von Erziehung.

Der gültige Erziehungsbegriff kann nur konstruktiv gewonnen werden. Erforderlich sind dazu nicht nur Konstruktionen der die sittliche Substanz der Gesellschaft tragenden Einrichtungen (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 216 ff.), der Möglichkeit einer diese Sittlichkeit aktualisierenden subjektiven und nicht-entfremdeten Praxis, der Vergegenständlichung des tätigen Subjekts im ethischen Kosmos als Einheit von objektiv-sittlichem Zweck und subjektiven Seite die Unterstellung der Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Sinnentwürfe als Abbilder eines letztlich nicht-erkennbaren Urbildes der sittlichen Substanz anzunehmen. An diese muß geglaubt werden, sollen nicht Sinnentwürfe beliebig erscheinen: „Das Eigentliche des Seins bleibt also ein Unerkennbares, zu dessen vertrauender Bejahung sich der Glaube aufschwingt“ (ebd., S. 154). Glauben muß man, daß die letzten Gründe des Ideellen in der Liebe liegen (vgl. ebd., S. 155). Die Liebe als Orientierung an Verständigung, harmonischer Gemeinschaft, Kooperation ist das letztlich ‚wahres Leben‘ steuernde Ideelle.

Von hier aus ergibt sich die Möglichkeit einer zugleich kritischen und funktionalen Bestimmung der inneren Seite (gegenüber der äußeren: der Pflege und sozialen

Eingliederung) der ‚echten Erziehung‘: geistige Erweckung des Kindes im Hinblick auf die ideellen Gehalte der Wirklichkeit, die es nicht nur erkennen, sondern auch lieben soll (vgl. ebd. S. 157), und die Aufforderung, sich selbst in Ehrfurcht vor der (religiös verstandenen) Transzendenz in Verantwortung zu nehmen (vgl. ebd., S. 160 f.). Die kritische Parteilichkeit der pädagogischen Wissenschaft läßt sich zugleich als funktionale Abstraktion verstehen, wenn man ihre Übereinstimmung mit der objektiven Sittlichkeit nicht in ihrer realen, sondern ideellen Form annimmt.

Wenn aber der reale Bezugspunkt pädagogischer Abstraktionen selbst ein konstruierter ist, so deutet sich wieder die Ausgangsproblematik an: Wie kann verhindert werden, daß die Konstruktion des pädagogischen Grundgedankenganges als Konstruktion fragwürdig wird, daß unterschiedliche Konstruktionen möglich erscheinen, die dann eine Revision der Standortbestimmung der Allgemeinen Pädagogik erforderlich machen würden? FLITNER versucht, diese Perspektive auf zwei Ebenen abzuwehren.

Auf der Ebene der Begründung des konstruktiven Entwurfs erfolgt diese Abwehr in Form der Negation von Subjektivität in der Theoriekonstruktion. Die vorgestellte Objektivität des Ideellen soll als konstruierte hinreichen, das Subjekt zum funktionalen Sprachrohr zu machen (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 123) und seine subjektiv-moralische Kritik als bedeutungslos auszugrenzen. Fällt damit die Möglichkeit einer Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit einer Konstruktion objektiver Sittlichkeit weg, so wird andererseits (auf der ‚objektiven‘ Seite) der Kritik in der pädagogischen Reflexion eine Grenze dadurch gesetzt, daß ihr Gegenstand – die vorgefundene Realität – nie nur in seiner ‚unechten‘ Tatsächlichkeit untersucht wird (was zu radikaler Kritik führen könnte), sondern vor allem im Lichte seiner ideellen Potenz (vgl. FLITNER 1957/1989, S. 338).

Letzterem korrespondiert die zweite Ebene der Abwehr des Vorwurfs bloßer Konstruktion: Analytisch erlaubt diese Bestimmung des Gegenstandes der Reflexion ein Schwanken zwischen vorfindbarer Vielgestaltigkeit der Realität (und damit dem weiten Erziehungsbegriff) und der Orientierung an einer Idealität, die dann gerade durch die Realität in ihrer Bedeutung relativiert wird. Die ‚echte Erziehung‘ gerät so nicht zum abstrakten (Verurteilungs-)Maßstab der als real angenommenen Einflußformen und sie ermöglicht die Akzeptanz ihres Scheiterns unter der Vielzahl von Bedingungen, die auch vom ‚echten Erzieher‘ nicht kontrollierbar sind. Wird derart die ‚echte Erziehung‘ als in der Realität liegende, aber auch durch sie begrenzte Möglichkeit vorgeführt, so betrifft dies auch den normativen Aspekt: Dem ‚echten Erzieher‘ wird zwar einerseits eine universale Verantwortung zugesprochen, die aber andererseits durch seine relative Einflußlosigkeit als Rädchen in einem komplexen Beeinflussungsvorgang, der auf den verschiedensten sozialen Ebenen stattfindet, relativiert wird. Der Ort der universalen Verantwortung, deren Bewußtsein der Einzelne haben soll, ist die Gemeinschaft der Erzieher – geeint durch den reflektierten Grundgedankengang (vgl. FLITNER 1950/1983, S. 228).

Es ist dieses analytische Schwanken zwischen Faktizität und Idealität, das in seiner Möglichkeit als wissenschaftliche Vorgehensweise zwar nicht begründet ist, aber argumentationsstrategisch ein Anknüpfen an das praxisrelevante Dilemma von päd-

agogischem Anspruch und Scheitern an der Realität erlaubt: ein ‚lebensnahes‘ Theorie-Praxis-Verhältnis.

IV.

Akzeptiert man die ‚Begründung‘ der Konstruktivität durch den Verweis auf die fundamentale Objektivität des Konstruierten nicht, so kann man das Schwanken zwischen ‚echter Erziehung‘ und ‚faktischer, in die reale Zerrissenheit der Welt verwickelter Erziehung‘ auch als Bestätigung jener Konstitutionsprobleme lesen, die als unlösbar zugleich den sozial zugemuteten Ausgangspunkt neuzeitlicher pädagogischer Reflexion bilden. Man kann dieses Schwanken begreifen als Option gegen die selbstgetätigte Konstruktivität: gegen die imaginäre Konstruktion ‚echter‘ pädagogischer Realität, die als solche Aufgabenstimmungen mit Kritik vereint, und gegen die mit dieser Konstruktion einhergehende Fiktion universaler Verantwortung des Pädagogen, die real nicht eingeholt werden kann. Unter den Bedingungen der Auflösung gesellschaftlicher Sittlichkeit muß FLITNER diese auferlegte Konstruktivität zugleich als systematisch gefordert akzeptieren *und* eben jene Bedingungen negieren, weil ohne eine solche objektive Sittlichkeit Erziehung in seinem Verständnis unmöglich würde (vgl. FLITNER 1957/1989, S. 347). Der Fragmentierung und Zersplitterung der Lebenspraxis würden dann die Subjektivität pädagogischer Realitätsentwürfe mit einer bloß angemessenen Geltung, die Pluralität von Sinnentwürfen und damit der (nicht notwendig auf harmonische Verständigung zielende) Konflikt über die soziale Geltung dieser Sinnentwürfe entsprechen. Eine solche Perspektive muß auch dann abgewehrt werden, wenn die Realität der sittlichen Lebensgemeinschaften deformiert ist. Hier muß sich der Erzieher als gesellschaftlich Position-Beziehender für den ‚echten‘ Bildungsprozeß entscheiden. „Insofern ist der Erzieher Anwalt zugleich der Individualität wie des echten Gehalts gegen einen sinnlos gewordenen Anspruch der erziehenden Mächte. Wenn in der pädagogischen Erörterung auf die ‚Autonomie‘ der Erziehung hingewiesen wurde, so sollte damit meist dieser Sachverhalt angesprochen werden. Das vieldeutige Kampfwort Autonomie kann nicht den Sinn haben, den Erzieher selbst über die bildenden Gehalte entscheiden zu lassen, noch weniger den Sinn, der ihm manchmal unterlegt worden ist, es sollten diese Gehalte selbst autonom von Individuum oder vom Menschen aus begründet werden“ (FLITNER 1950/1983, S. 227). Das Dilemma wird deutlich. Die objektiven Gehalte sollen gelten, obwohl sie real nicht mehr wirksam erscheinen – gelten, weil sie ‚echt‘ sind. Dies bedeutet aber, daß über die Echtheit nicht das Leben, sondern der es Beurteilende entscheidet – ein Subjekt, das keines im modernen Sinne sein darf.

Die Standortbestimmung der Allgemeinen Pädagogik hängt an ihrer Begrenzung durch jene objektive Sittlichkeit, deren Problematisch-Werden die Allgemeine Pädagogik erst erforderte. Der Preis für die Annahme der Möglichkeit einer solchen Begrenzung liegt in der fehlenden Reflexion auf ihren reflexiven Charakter. Teilt man daher nicht die unausgewiesene Option für das in der Liebe gründende Ideelle als fundamental-metaphysische Basis einer Subjektivität-neutralisierenden Geltung, so ist damit nicht nur die inhaltliche Formulierung des pädagogischen Grund-

gedankenganges durch FLITNER in Frage gestellt. Es geht dann nicht mehr nur um eine inhaltliche Neubestimmung dieses Grundgedankenganges, sondern um eine neue Standortbestimmung der Allgemeinen Pädagogik als solcher.

Man kann sich diés in Anlehnung an FLITNERS Charakterisierung der Allgemeinen Pädagogik als philosophisch-hermeneutisch-pragmatischer Wissenschaft verdeutlichen. Eine Standortbestimmung der Allgemeinen Pädagogik in ihrem ‚philosophischen Aspekt‘ wird wohl kaum davon ausgehen können, daß es unter den Bedingungen der Moderne innerhalb tragender Schichten (Eliten) gelingen kann, einen Konsens über den Sinn des Zusammenlebens und die Bestimmung des Menschseins zu erreichen, der als objektiv-sittlicher jedem Zweifel entzogen und damit als selbstverständliches Ethos wirksam zu werden vermag. In ihrem philosophischen Aspekt hätte die Allgemeine Pädagogik eher genau diese Unmöglichkeit zu reflektieren, die nicht nur ihre Funktion in der Öffentlichkeit betrifft, sondern auch den Anspruch der möglichen Formulierung eines (und nur eines) pädagogischen Grundgedankenganges. Pädagogische Entwürfe sind als von verschiedenen Standpunkten aus mögliche und daher nicht den ‚Wirren der Zeit‘ entzogene zu akzeptieren. Dies ist der Ausgangspunkt einer Reflexion nicht nur ihrer theoretischen und normativen, sondern auch ihrer sozialen Geltung. Damit wäre ihr abstrakter Charakter, ihre imaginäre Realitätskonstruktion zwischen Kritik und Orientierung, sowie ihr normativer Verantwortungsanspruch für das Nicht-Verantwortbare Ausgangspunkt einer Reflexion auf das, was Allgemeine Pädagogik heißen kann unter den Bedingungen der Dialektik der Aufklärung.

Nicht mehr wäre es damit möglich, ausgehend von einem als allgemeingültig erkannten sittlichen Gefüge hermeneutisch sich der konkreten Situation der Pädagogen zu vergewissern und diesen eine von dort her spezifizierte Parteilichkeit zu geben, die jenseits der Alltagskämpfe steht. Eher scheint es wahrscheinlich, daß pädagogische Entwürfe parteilich-partikulare Perspektiven darstellen, die die Auseinandersetzung um das ‚pädagogische Richtige‘ nicht zu beenden vermögen, sondern eher Rechtfertigungen seiner Fortsetzung bieten. Man mag diese Funktion der pädagogischen Wirklichkeitsentwürfe als dialogisch verstehen – aber dann als dialogisch in einer Auseinandersetzung, die weder einen festen objektiven Bezugspunkt für Wahrheit und Richtigkeit hat noch den Willen zur Verständigungsbereitschaft voraussetzen kann. Pädagogische Wirklichkeitsentwürfe vermögen nicht, dieses Fundament durch Formulierung *eines* pädagogische Grundgedankenganges zu legen, sondern sie markieren Positionen. Diese Situation zu verdeutlichen sowohl in ihren genetischen wie geltungstheoretischen Implikationen und von dort her das Feld zu bestimmen, in dem sich die Positionen als pädagogische bewegen – dies könnte dann Ausgangspunkt einer pädagogischen Bildung sein, die nicht auf eine verlorengegangene Einheit setzt, sondern sich die Dialektik der Aufklärung stellt, in der sich auch pädagogische Bestimmungen von Aufklärung als Bildung bewegen, und die an der Notwendigkeit der Formulierung pädagogischer Entwürfe auch unter Bedingungen festhält, die sie zur Ohnmacht verurteilen.

Letztes führt ebenso wie bei FLITNER zur Ablehnung technologischer Vorstellungen. Auch hier ist davon auszugehen, daß Aussagen über Wirkungszusammenhänge in „pädagogische Sinnzusammenhänge“ übersetzt werden müssen. Jedoch deutet

die Tatsache, daß diese Aussagen in unterschiedlichen Entwürfen einen jeweils anderen Stellenwert erhalten können, auf die Notwendigkeit hin, gegenüber pädagogischen Aussagen einen „Realitätsvorbehalt“ anzumelden, sie als Entwürfe oder Rekonstruktionen nicht mit objektiver, nur so beschreibbarer Realität zu verwechseln. „Pädagogische Realitäten“ entstehen – wie FLITNER im Anschluß an DILTHEY wußte – in abstrahierender Distanz zur anders beschreibbaren Realität. Die Wirklichkeit pädagogischen Handelns gibt es nur im Lichte dieser distanzierten und kritischen Abstraktionen, von denen eben mehrere möglich sind. Diese Einsicht sollte sowohl jeden (auch begründungstheoretisch angelegten) Objektivismus in der Rede von pädagogischen Wirklichkeiten verhindern wie auch jede Überlegung, in diese „abstrakte Wirklichkeit“ determinierend eingreifen zu können. Wenn Wirkungen und Wirkungszusammenhänge nur im Lichte einer theoretisch konstituierten Wirklichkeit als „pädagogische“ überhaupt ausmachbar sind, so verweist dies – wenn auch aus anderen Gründen und mit einer vollständig anderen Perspektive – auf den von FLITNER postulierten Primat der pädagogischen Bildung.

Literatur

- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik (1950). In: Ders.; Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik. Paderborn 1983, S. 123–297.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart (1957). In: Ders.; Gesammelte Schriften, hrsg. v. K. ERLINGHAGEN, A. FLITNER, U. HERRMANN. Bd. 3: Theoretische Schriften. Paderborn 1989, S. 310–349.
- SCHÄFER, A.: Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche. Weinheim 1989.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Alfred Schäfer, Remscheider Straße 97, 5000 Köln 91.